

Grieffhammer, Silke
**Organisationale Lernprozesse durch die Einführung von
Qualitätsmanagement. Eine Fallstudie aus der Erwachsenenbildung**
Der pädagogische Blick 14 (2006) 2, S. 68-79



Quellenangabe/ Reference:
Grieffhammer, Silke: Organisationale Lernprozesse durch die Einführung von
Qualitätsmanagement. Eine Fallstudie aus der Erwachsenenbildung - In: Der pädagogische Blick 14
(2006) 2, S. 68-79 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-95424 - DOI: 10.25656/01:9542

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-95424>

<https://doi.org/10.25656/01:9542>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Der pädagogische Blick

Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis
in pädagogischen Berufen

14. Jahrgang 2006 / Heft 2

Editorial 67

Thema:

Lernprozesse initiieren

Silke Griebhammer

Organisationale Lernprozesse durch die Einführung von Qualitätsmanagement: Eine Fallstudie aus der Erwachsenenbildung 68

Stefan Schulte ter Hardt

„Alles Lernen ist ein Sich-Erinnern“ –

Erfahrungs- und handlungsorientiertes Lernen in der Personal- und Organisationsentwicklung: Ein Erfahrungsbericht 80

Nicole Justen

Biographiearbeit mit Studierenden der Diplom-Pädagogik: Zwischen wissenschaftlicher Theorie und biographischen Lernerfahrungen 94

Aktueller Beitrag

Anne Schlüter / Ekkehard Nussl von Rein

Ein europäischer Master-Studiengang für Erwachsenenbildung/ Weiterbildung an der Universität Duisburg-Essen – einmalig und zukunftsweisend?! 107

Aus der Praxis

Perspektivverschränkung als Element der biographieorientierten Beratung? Beratung in der Arbeit mit benachteiligten jungen Erwachsenen (Anja Blodau) 111

Eine Welt voller Wissen – Was heißt da Bildung? – Diskussion über die Zukunft des Lernens und die neue Verantwortung der Kommunikationsgesellschaft auf dem 2. Münchener Bildungsgipfel (Monika Kil) 114

BV-Päd. intern

Neue Impulse für die Öffentlichkeitsarbeit (<i>Carina Bödger</i>)	120
---	-----

(E-)Besprechungen

Schiener, Jürgen: Bildungserträge in der Erwerbsgesellschaft – Analysen zur Karrieremobilität (<i>Sina Wagner</i>)	122
---	-----

Reiber, Karin: Organisationen im Spiegel der Regula Benedicti (<i>Alexander Wörner</i>)	124
--	-----

www.lernserver.de: Der „Lernserver“ der Universität Münster zur interaktiven Förderdiagnostik (<i>Sandra Feld</i>)	126
---	-----

<i>Infobörse</i>	127
------------------------	-----

Organisationale Lernprozesse durch die Einführung von Qualitätsmanagement

Eine Fallstudie aus der Erwachsenenbildung

Dieser Artikel beschäftigt sich mit der Implementierung der Lernerorientierten Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW) bei einem traditionellen Bildungsträger und stellt Auswirkungen dieses Prozesses dar. Insbesondere werden Veränderungen und Lernprozesse auf organisationaler Ebene sowie auf subjektiver Mitarbeiterebene in den Blick genommen.

Qualitätsentwicklung in Einrichtungen der Erwachsenenbildung

Ursprünglich bezogen sich Qualitätsfragen und Fragen der Professionalität in der Erwachsenenbildung hauptsächlich auf den direkten Lehr-Lernprozess sowie auf die didaktisch-methodische Konzeption entsprechender Lehrveranstaltungen. Seit den 1970er Jahren ist diese Dimension professionellen Handelns kontinuierlich um das „Organisationale“ erweitert worden und professionelles pädagogisches Handeln wird auf einer weiteren Handlungsebene angesiedelt. Gemeint ist die organisationale Ebene in Bildungsträgern die den Lehr-Lernprozess vorbereitet und umschließt. Aktuell wird diese Ebene europaweit in unterschiedlichen Bildungsträgern insbesondere durch zahlreiche Qualitätsentwicklungsmodelle zentriert. Um Gelder für Maßnahmen nach dem SGB III und/oder nach den Weiterbildungsgesetzen der Länder erhalten zu können, sind Bildungsträger in Deutschland gezwungen Qualitätsmanagement einzuführen, um dann einen Qualitätsnachweis gegenüber den Gesetzgebern vorweisen zu können. Zur Umsetzung stehen ihnen unterschiedliche Modelle, Verbünde sowie Güte- und Qualitätssiegel zur Auswahl.

In der Praxis bedeutet die Einführung von Qualitätsmanagement, dass bisherige Abläufe verändert, optimiert, geprüft, standardisiert, und insbesondere pädagogische Zielfragen mit ökonomischen Interessen konfrontiert werden. Dies verweist auf einen längerfristigen, zumeist perturbierenden, Prozess, der Alltagsroutinen hinterfragt sowie Handlungs- und Deutungsmuster der Mitarbeitenden zu explizieren versucht. Die Mitarbeitenden der Einrichtungen wiederum tragen und gestalten den Prozess, indem sie durch eine kontinuierliche Reflexion ihres alltäglichen Handelns und der Arbeitspraxis die Qualitäts- und damit Organisationsentwicklung garantieren und umsetzen. Bildet man einen Querschnitt verschiedenster Definitionen von Organisationsentwicklung und bezieht sie in einem weiteren Schritt auf Weiterbildungsorganisationen, so ergibt sich ein „Quadrat erwachsenenpädagogischer Organisationsentwicklung“. Dieses Quadrat umschließt vier wesentliche Bezugspunkte (s. Abb.), zwischen denen Organisations- und damit auch Qualitätsentwicklung in Institutionen der

Erwachsenen- und Weiterbildung mit dem Blick auf organisationale Lernprozesse geschieht (vgl. Grieshammer 2005, S.15).

Abb. Bezugspunkte Organisations- und Qualitätsentwicklung

<p>Personal (Förderung, Qualifikation, aktiver Einbezug ...)</p>	<p>Organisation/Einrichtung als Ganzes (Ziel: Strukturen/Abläufe, die Lernen ermöglichen: -> Ermöglichungsbedingungen)</p>
<p>„pädagogische Funktion“ (gesellschaftlicher Bildungs- und Weiterbildungsauftrag)</p>	<p>Umwelt(-betrachtung) (Reflexivität in Bezug auf Veränderungen von Rahmenbedingungen)</p>

Zum einen sollte die *Organisation/Einrichtung als Ganzes*, durch ihre Strukturen und Prozesse organisationale Entwicklungen fördern und fordern, indem sie optimale Rahmenbedingungen wie beispielsweise flache Strukturen und Möglichkeiten des formellen und informellen Informationsaustauschs bereitstellt. Münch (1995, S. 86f.) spricht von Lernortträgern und Metalernorten, d.h. sowohl in bestimmten Bereichen als auch auf gesamtorganisationaler Ebene kann und sollte demnach kontinuierliches Lernen und damit Entwicklung ermöglicht werden. Des Weiteren ist das *Personal* aktiv und partizipativ zu beteiligen, um diese Entwicklungen zu fördern und umzusetzen. Dies verweist auf die Interdependenz von Organisations- und Personalentwicklung und gleichzeitig auf zahlreiche didaktisch-methodische Momente der Ein- und Durchführung von Organisationsentwicklungsmaßnahmen. Betrachtet man aber Veränderungen in der Praxis, so werden beispielsweise Mitarbeitende durch zu schnelle Entwicklungen überfordert oder gar übergangen und Methoden bzw. Maßnahmen werden in ihrer Wirkungsweise nur ungenügend überdacht. Einen weiteren Eckpunkt des Quadrats stellt die permanente reflexive Betrachtung der *Umwelt* und der Rahmenbedingungen im Bildungssystem als auch anderer gesellschaftlicher Teilbereiche dar. Eine hohe Umfeldsensibilität gibt die Möglichkeit auf Entwicklungen und Bedürfnisse zu reagieren und Prozesse zu initiieren. Konkret bedeutet dies feste Strukturen zu schaffen, die es ermöglichen zukünftige Entwicklungen „vorweg“ zu nehmen oder aber darauf besser reagieren zu können, beispielsweise indem regelmäßige Zukunfts- und Entwicklungsworkshops durchgeführt werden.

Schließlich umfasst das Quadrat auch die „*pädagogische Funktion*“, was zentraler Aspekt in pädagogischen Einrichtungen ist. Organisationen sollten demnach ihren historisch bedingten Bildungs- und Weiterbildungsauftrag durch eine professionelle Erwachsenenbildungsarbeit gewährleisten. Organisations- und Qualitätsentwicklung in pädagogischen Einrichtungen schließt zusammenfassend sowohl eine kontinuierliche Personalentwicklung ein, betrachtet und fragt nach fördernden organisationalen Lernstrukturen, reflektiert und interpretiert entsprechende Rahmenbedingungen, um wettbewerbsfähig zu sein, und konstituiert sich aus seiner „pädagogischen Funktion“ heraus.

Die Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW) als Qualitäts- und Organisationsentwicklungsmodell hat den Anspruch, alle vier Bezugs-

punkte zu integrieren. Betrachtet man die Struktur von LQW, so finden sich die einzelnen Eckpunkte in den Anforderungen der zehn Qualitätsbereiche wieder. Insbesondere hat LQW den Anspruch die „pädagogische Funktion“ zu zentrieren, beispielsweise indem die Mitarbeitenden gefordert sind, sämtliche Abläufe und Strukturen an einer vom Qualitätsteam am Beginn des Prozesses erarbeiteten Definition von „gelingendem Lernen“ zu hinterfragen. LQW verfolgt damit nicht nur ökonomische, sondern insbesondere auch pädagogischen Ziele.

Die Prämisse der „Lernenden Organisation“

Im Handbuch zu LQW findet man die Überschrift „Auf dem Weg zur lernenden Organisation“ und weiter heißt es: „Es geht (...) nicht um die Festschreibung bestimmter Abläufe und Zustände, sondern um das Einüben in organisationales Lernen kontinuierlicher und strukturierter Qualitätsentwicklungsprozesse“ (Zech 2005, S. 19). Organisationale Lernprozesse sollen durch eine gesteigerte Reflexionsfähigkeit und -tätigkeit von Mitarbeitenden geplant und durch entsprechende Arrangements kontinuierlich initiiert werden. LQW versucht dies beispielsweise indem partizipative Arbeitsgruppen gebildet werden, die in reflexiven und kommunikativen Prozessen ihre täglichen Handlungen an bestimmten Anforderungen/Kriterien prüfen und entsprechende Weiterentwicklungen initiieren. Zudem dient der Entwicklungsworkshop am Ende der Erarbeitungsphase der Planung neuer organisationaler Entwicklungen.

Was aber bedeutet organisationales Lernen bzw. die lernende Organisation konkret – unabhängig ihres inflationären Gebrauchs?

Während eine subjekttheoretische Perspektive sich nur zögerlich dieser Terminologie nähert, übernimmt die systemtheoretische Perspektive einen verkürzten Lernbegriff, den sie sozialen Systemen und damit Einrichtungen und Gruppen zubilligt. Beide Perspektiven finden dort zusammen, wo sie initiiierende Aktivitäten dem Subjekt, den Mitarbeitenden, zugestehen. Organisationen durchlaufen somit gekoppelte Lernprozesse zwischen individuellen und organisationalen Entwicklungsschritten. Lernen von Organisationen bzw. organisationales Lernen ist aber nicht mit individuellen Lernprozessen gleichzusetzen. Während beispielsweise Lernmotivation und Kognition das Lernen von Subjekten bestimmen, unterliegt organisationales Lernen einer weitaus reduzierteren Vorstellung. Gelernt hat eine Organisation dann, wenn Strukturen, Abläufe oder Ziele verändert und optimiert wurden. Organisationales Lernen kann sowohl en passant geschehen als auch – wie im Qualitätsmanagement fokussiert – gezielt geplant und initiiert werden. Wird organisationales Lernen durch Qualitätsmanagement geplant, so werden zahlreiche intentionale Lernprozesse angestrebt und es finden potenziell zahlreiche nicht-intentionale Lernprozesse von Mitarbeitenden als auch der Organisation statt. Auch für organisationales Lernen gilt: Lernen kann lediglich gefordert und gefördert, aber nicht vollständig determiniert und vorhergesagt werden. Dies scheint auf den ersten Blick im Kontext des Qualitätsmanagements widersprüchlich.

Lernen in und von Organisationen erfolgt im Prozess von LQW durch eine geplante Kommunikation und Reflexion über unterschiedliche Sichtweisen zu betrieblichen Strukturen, Abläufen und Zielsetzungen, die im alltäglichen Handeln der Mitarbeitenden in Einrichtungen vorliegen. Dies führt zu neuen Wis-

sensstrukturen, die wiederum in den Bildern der Organisation verankert werden (z.B. im Leitbild, in Diagrammen, Verfahrensvorschriften und/oder Programmen) und sich in neuen Abläufen und Handlungen wiederfinden. Damit ist organisationales Lernen zwar nicht vollständig in den Ergebnissen und Prozessen kalkulierbar, aber durch die Strukturen von Qualitätsmanagementmodellen und deren Anforderungen zumindest initiiert. Organisationales Lernen ist damit im Kern „darum bemüht, individuelle Deutungen und Visionen über Routinen und Strategien im betrieblichen Alltag a) ins Bewusstsein zu heben, b) zu reflektieren und c) durch die Initiierung geeigneter Lernprozesse – zu transformieren“ (Arnold 2000, S. 4).

Unterschieden werden nach Argyris und Schön (1996, S. 34 ff.) drei Arten eines „produktiven Lernens“, die sowohl in LQW als auch in anderen Qualitätsmodellen angestrebt werden. Diese unterscheiden sich hinsichtlich des Prozesses und der Wirkungstiefe:

(1) Organisationale Lernprozesse, die zu einer Leistungsverbesserung in den Aufgaben der Organisation führen:

Beim so genannten „*single-loop learning*“ werden Handlungsstrategien oder Annahmen, die diesen zugrunde liegen, durch instrumentelles Lernen verändert. Es handelt sich um eine weitgehend mechanistische Lernform, die tieferes Reflektieren verhindert. Beispielsweise wird ein Anmeldeverfahren verändert. Diese Lernebene bezieht sich in erster Linie auf eine Steigerung der Effektivität von Handlungen.

(2) Organisationale Lernprozesse, mit denen eine Organisation die Werte und Kriterien erkundet und umstrukturiert und durch die sie definiert, was sie unter verbesserter Leistung versteht:

Beim so genannten „*double-loop learning*“ unterstellt man einen Wertewechsel, sowohl in den handlungsleitenden Theorien als auch in den zugrunde liegenden Strategien und Annahmen. Es kommt zu einer reflexiven Auseinandersetzung mit Handlungsbegründungen. Dabei können sich Strategien und Annahmen parallel mit einem Wertewechsel verändern oder als Folge dessen verändert werden. Diese Lernebene kennzeichnet das Hinterfragen und Reflektieren von Normen, Zielen und Werten, die Handlungen zugrunde liegen sowie deren Restrukturierung in einem neuen Bezugsrahmen und erfordert eine interne Offenlegung von Konflikten, Meinungen, Erfahrungen und Informationen und „eine Veränderung der Interessenslagen und Werthaltungen einzelner Kollektivmitglieder oder Subkollektive“ (Probst/Büchel 1998, S. 36). Das „*double-loop learning*“ ist insbesondere interessant, weil hierbei weitaus tiefgreifende Lernprozesse und damit qualitative Lernsprünge stattfinden. Beispielsweise kann durch eine Leitbilderstellung/-veränderung ein solcher Lernprozess ausgelöst werden.

(3) Organisationale Lernprozesse, mit denen eine Organisation ihre Fähigkeiten zum Erlernen der Typen (1) oder (2) steigert:

Bei dieser Lernart, dem „*deutero-learning*“, das ursprünglich auf Bateson (1985) zurückgeht, wird auf einer Meta-Ebene der Lernprozess der Organisation selbst zum eigentlichen Objekt des Lernens, d.h. im Mittelpunkt steht das

Lernen des Lernens, indem Lernhindernisse und -erleichterungen für die beiden anderen Lernniveaus untersucht werden. Ziel ist die Verbesserung der Lernfähigkeit der Organisation. Im Prozess des „single-loop“ müssen demnach neue Rahmenbedingungen und Strukturen geschaffen werden, um effektivere Strategien besser und schneller zu erkennen und einzusetzen – beispielsweise durch regelmäßige Evaluationen und Befragungen. Für das „double-loop“ bedeutet es, dass eine kritische Selbstreflexion hinsichtlich des Sinnbezugs bestimmter Handlungen durchgeführt wird. Dazu eignen sich methodische Instrumente wie Visionsworkshops oder themenbezogene Arbeitsgruppen.

Zur Gestaltungsfrage organisationaler Lernprozesse

Betrachtet man Organisations- und Personalentwicklung interdependent, dann ergeben sich zahlreiche Ansatzpunkte für (erwachsenen-)pädagogische Interventionen. Um insgesamt einen effizienteren Austausch über Handlungen bzw. die Arbeitspraxis zu erreichen, was Kern organisationalen Lernens ist, müssen in Einrichtungen freiwillige und offene Prozesse eines reflexiven Lernens der Mitarbeitenden initiiert und angeregt werden, indem entsprechende Arrangements und Bedingungen geschaffen werden; beispielsweise mit dem Fokus auf „deutero-learning“. Ebenso sollten die Ergebnisse informeller Lernprozesse, die sich aus dem alltäglichen Erfahrungszusammenhang der Mitarbeitenden ergeben, im Sinne eines gezielten Wissensmanagements regelmäßig kommunikativ und reflexiv ausgetauscht werden, um die organisationale Wissensbasis permanent zu erweitern. Ideen hierfür liefern Methoden des Wissensmanagements wie beispielsweise die „Szenariotechnik“ oder das „Story Telling“. Insgesamt geht es nicht darum, Mehrarbeit durch Qualitätsmanagement zu leisten, sondern lediglich zu lernen, die tägliche Arbeit anders zu gestalten. Passend für sämtliche Gestaltungsmaßnahmen ist der Begriff einer „Kontextsteuerung“ bzw. einer „organisationalen Ermöglichungsdidaktik“, denn Weiterbildungsorganisationen können „in ihren eigenen Lernbemühungen nur unterstützt werden – Lernen definieren und ihr eigenes Lernen vollziehen, das können sie nur selber“ (Ehse/Heinen-Tenrich/Zech 2001, S. 14) bzw. deren Mitarbeitende. Neben der didaktisch-methodischen Initiierung kollektiver und reflexiver Lernprozesse in Form von Arbeitsgruppen oder -zirkeln ist ein partizipativer Austausch sowie eine permanente Information und die Transparenz von Beginn jeden Prozesses an ebenso zentral wie eine systemische Betrachtung wechselseitiger Bedingungsgefüge. Denn mit „welchen zentralen Steuerungserwartungen und Haltungen die einzelnen am Prozess Beteiligten an die Vorgänge zur Qualitätsentwicklung herantreten, ist eine entscheidende Rahmenbedingung für den Sinn, den die Beteiligten in diesen Prozess hineinlegen, und für die fachlichen und organisationsbezogenen Entwicklungsoptionen, die im Prozess verankert werden können“ (Merchel 2001, S. 146).

Die Aussage „Wir wollen eine lernende Organisation sein!“ ist allein wenig operationalisierbar – kann aber als Vision in konkreten Fragestellungen handlungsanleitend werden. Insbesondere auch im Hinblick auf die Lernfähigkeit einer Organisation kann diese Vision als Reflexionsrahmen dienen. Dann wird die Bearbeitung der Gestaltungsfrage konkret möglich und manifestiert sich auf verschiedenen betrieblichen Ebenen, wie beispielsweise einer entsprechenden Führungskräfteentwicklung, einer organisationalen und strategischen Umsetzung betrieblichen Wissensmanagements, um Lernergebnisse zu sichern, oder in einer Weiterentwicklung der Aus- und Weiterbildung.

Qualitäts- und Organisationsentwicklung in der Praxis: Forschungsansatz und Ergebnisse

Für die Fallstudie (Griesshammer 2005) wurden sechs qualitative Interviews mit der pädagogischen Mitarbeiterin, Führungskräften unterschiedlicher Verantwortungsbereiche und Sekretärinnen sowie teilnehmende Beobachtungen der Plenumsitzungen des Qualitätsteams durchgeführt. Diese teilnehmenden Beobachtungen der Plenumsitzungen dienten lediglich zur Unterstützung der Datenauswertung der Interviews. Die Rolle der „stillen Beobachterin“ konnte durch den Prozess hinweg durchgehalten werden. Da die Ausgangsfragestellung lautete: „Was tut LQW in und mit einer Organisation?“ wurden Personen unterschiedlicher hierarchischer Ebenen befragt. Inhaltlich handelte es sich um Fragestellungen nach Veränderungen in der Wahrnehmung von Mitarbeitenden bezüglich ihrer eigenen Arbeit und Veränderungen im Bildungswerks, individuellen und organisationalen Lernprozessen sowie hindernden und/oder als förderlich empfundenen Aspekten während des Implementierungsprozesses. Eine weitere qualitative Studie vor der ersten Re-Testierung ist in Planung.

Die Organisation ist das Bildungswerk des Bayerischen Bauernverbandes und hat 2004 in einem einjährigen Prozess die Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW) eingeführt. Wissenschaftlich untersucht wurde dieser Prozess mit Hilfe einer qualitativen Fallstudie, die in ihren Ergebnissen im Folgenden überblickartig vorgestellt wird.

Die Einrichtung agiert auf drei Ebenen, der Landesgeschäftsstelle, den sieben Hauptgeschäftsstellen und den 63 Geschäftsstellen und betreut in 7.000 Ortsverbänden jährlich ca. 350.000 Teilnehmende. Die Mitarbeitenden bestehen zum größten Teil aus Nicht-Pädagogen und ca. 14.000 Ehrenamtlichen, die neben ihrer regulären Bauernverbandstätigkeit Aufgaben des Bildungswerkes ausführen. Eine wesentliche Grundidee der Implementierung von Qualitätsmanagement war die eigene Bildungsarbeit flächendeckend zu verbessern, die Corporate Identity und das Corporate Design des Bildungswerkes weiter zu entwickeln sowie einige schon länger in Betracht gezogene Veränderungen umzusetzen. Die Entscheidung speziell für die Lernerorientierte Qualitätstestierung lag in deren strukturellem Aufbau sowie einer pädagogischen Betrachtung und Argumentation in Bezug zu sämtlichen organisationalen Handlungen und Strukturen. Insbesondere der Fokus auf pädagogische Zielfragen (s.o. „pädagogische Funktion“) war für das Bildungswerk ein wichtiger Entscheidungsfaktor, um die pädagogische Professionalität der Mitarbeitenden zu schärfen. LQW wurde damit zur besseren Strukturierung der Bildungsarbeit eingeführt und ebenso von Beginn an als Weiterbildungsinstrument für die Mitarbeitenden betrachtet und vor allem auch von den Mitarbeitenden selbst, die sich durch die Einführung mehr Wissen über eine professionelle Bildungsarbeit erhofften.

Entsprechend dem partizipativen Grundgedanken von LQW berief das Bildungswerk ein 22-köpfiges Team für die Leitbilderstellung und die anschließende Bearbeitung eines Selbstreports. Dieses Team bestand aus Mitarbeitenden des Generalsekretariats, den Bildungswerkgeschäftsführern der Bezirke, Mitarbeitenden der Kreisgeschäftsstellen, sowie der Landfrauenabteilung und Ehrenamtlichen. Ergebnisse des Prozesses sollten durch dieses Team kommunikativ an alle (!) betroffenen, aber nicht aktiv beteiligten, Mitarbeitenden weitergeleitet werden. Qualitätsbeauftragte war die pädagogische Mitarbeiterin des Bildungswerkes.

Die Leitbilderstellung und die Definition gelungenen Lernens erfolgte in einem rotierenden Verfahren und dauerte ca. vier Stunden. In kleinen Arbeitsgruppen von ca. drei Mitarbeitenden wurden innerhalb eines dreiviertel Jahres die einzelnen Qualitätsbereiche ausgearbeitet und in regelmäßig stattfindenden Plenumsitzungen des 22-köpfigen Qualitätsmanagementteams unter externer Moderation besprochen, so dass Ende 2004 der Selbstreport abgegeben werden konnte und 2005 die Testierung erfolgte.

Individuelle und organisationale Lernprozesse im Bildungswerk

Sowohl zwischen den einzelnen Interviews als auch zwischen den Interviews und den teilnehmenden Beobachtungen konnte eine hohe Übereinstimmung festgestellt werden.

Organisationale Lernprozesse werden im Ergebnis besonders als Veränderung organisationaler Strukturen, Prozesse, Werte oder festgeschriebener Wissensbestände im Sinne eines „produktiven Lernens“ betrachtet. Die von den Befragten wahrgenommenen Veränderungen und Auswirkungen lassen sich in sieben Bereiche gliedern:

1. Im Bereich „*Arbeitserleichterung durch Rationalisierung und mehr Transparenz*“ konnten vorwiegend Veränderungen in formalen und administrativen Abläufen und Formularen identifiziert werden. So entstanden verbesserte Evaluationsbögen sowie einheitliche Anmeldeformulare in den einzelnen Geschäftsstellen. Durch die inhaltliche Auseinandersetzung mit den einzelnen Qualitätsbereichen und die regelmäßigen Arbeitstreffen ergab sich laut den Befragten eine steigende Transparenz in Abläufen, Strukturen, Verantwortlichkeiten und erwachsenenpädagogischer Arbeitsweise. Durch die Erarbeitung und Verschriftlichung im Selbstreport veränderte und bildete sich eine neue organisationale Wissensbasis heraus, die handlungsanleitend werden kann.
2. Im Bereich „*Verbesserte interne Kommunikation und Kooperation*“ konnten intensivere und neue Kontakte von Mitarbeitenden unterschiedlicher hierarchischer Ebenen festgestellt werden. Zum einen insbesondere derer, die aktiv am Implementierungsprozess und damit in den unterschiedlichen Arbeitsgruppen beteiligt waren, und zum anderen aber auch zwischen den einzelnen Ebenen im gesamten Bildungswerk, was sich durch die verstärkten Nachfragen und Informationen über die Veränderungen ergab. Die Arbeit in den Arbeitsgruppen und die aktive Beteiligung aller Ebenen wurde als Lerneffekt für die Zukunft und für zukünftige Veränderungsmaßnahmen festgehalten.
3. Der Bereich „*Zunahme der pädagogischen Professionalität*“ ist besonders aus pädagogischer Perspektive sehr interessant, weil die Lernerorientierte Qualitätstestierung in ihrer Struktur für diese Organisation ein wichtiges didaktisch-methodisches Instrumentarium der Mitarbeiterfortbildung bot, indem es die Weiterentwicklung des pädagogischen Wissens- und Kenntnisstandes förderte. Gerade aufgrund der Tatsache, dass die pädagogische Arbeit seit vielen Jahren von zumeist nicht-pädagogischen Mitarbeitenden durchgeführt wurde, stellt dieser Bereich einen zentralen „qualitativen Lernsprung“ sowohl einzelner Mitarbeitender als auch des gesamten Bildungswerkes dar. Generell konnte ein deutlicher Anstieg des Fach- und Handlungswissens über Erwachsenenbildung festgestellt werden. Beispielsweise konnte die Verwendung von Fachtermini wie Evaluation oder Teilnehmerorientierung und deren Bedeu-

tungszusammenhang in den Interviews identifiziert werden. Zum anderen ist auch ein damit verbundenes Zusammenhangswissen hinsichtlich des „Warums“ bestimmter (pädagogischer) Abläufe und methodisch-didaktischer Überlegungen der Bildungsarbeit festzustellen. Gerade dieser Aspekt scheint in Bezug auf die Erfüllung der „pädagogischen Funktion“ wichtig. Wenn Mitarbeitende Zusammenhänge und Strukturen besser verstehen, Ziele konkreter benennen können, dann fällt es ihnen leichter „Fehler“ und „Verbesserungen“ in den Lehr-Lernprozess vorbereitenden Prozessen zu erkennen. Damit verbunden konnten Aussagen identifiziert werden, die aus einem veränderten Bildungsverständnis in Auseinandersetzung mit dem eigenen Arbeitsfeld und der Lebenswelt der Teilnehmenden resultierten. Dieser Prozess wurde auf die reflexive Auseinandersetzung, die durch LQW initiiert wurde, zurückgeführt.

4. Im Bereich „*Anstieg der Teilnehmer- und Kundenorientierung*“ konnten insbesondere die verbesserte und flächendeckende Kursevaluation der Einrichtung sowie eine effektivere und teilnehmerorientierte Auswahl der Veranstaltungen, der Veranstaltungsorte und -räume sowie ein verbesserter computergestützter Vergleich der Qualifikation der Referenten durch die parallele Einführung einer Referentendatenbank umgesetzt werden. Die Stärkung der „Kundenperspektive“ ist zugleich ein Hauptziel der Einführung von Qualitätsmanagement und explizit in Form einer Teilnehmerorientierung, respektive Kundenorientierung, wichtig, um professionelle Erwachsenenbildungsarbeit leisten zu können. Hier zeigt sich ebenfalls, dass wichtige Lernschritte in Richtung professionellere Bildungsarbeit gemacht wurden.

5. Im Bereich „*Steigerung der Wertigkeit der eigenen Arbeit*“ konnten Aussagen summiert werden, die zeigten, dass beteiligten Mitarbeitenden, von Sekretärinnen bis hin zu Führungskräften, bewusster geworden ist, wie wichtig und anspruchsvoll ihre geleistete Arbeit und die des gesamten Bildungswerkes ist. Darin liegt ein wichtiges Motivierungspotenzial künftiger Entwicklungsprozesse als auch täglicher Arbeitsschritte. Ebenso manifestiert sich dies im neu erarbeiteten Leitbild der Organisation, was wiederum auf einen organisationalen Lernprozess schließen lässt, weil es hier um die kollektive Auseinandersetzung und Veränderung organisationaler Ziele, Werte und Normen geht. Besonders dieser Lernprozess kann auf einen „double-loop“ Lernprozess schließen lassen.

6. Ebenso verwies die Kategorie „*Kritische Reflexion des eigenen Führungsverhaltens*“ auf individuelle Lernprozesse der interviewten Führungskräfte, die im Prozess ihr eigenes Führungsverhalten kritisch reflektierten. Diese z.T. en passant geschehenen Lernprozesse sind nicht unmittelbar auf LQW, aber auf die Art und Weise der Einführung rückführbar und damit in diesem Zusammenhang interessant. Ein wesentlicher Bedingungsfaktor für diese Kategorie war eine weitere und umfassende Organisationsentwicklungsmaßnahme, was vereinzelt „an der Basis“, d.h. z.B. bei Ehrenamtlichen, zu Widerstand und immensen Beschwerden führte, gerade deshalb, weil beide Organisationsveränderungsprozesse relativ schnell kamen und überforderten. Aussagen dieser Kategorie lassen auf einzelne individuelle Lernprozesse schließen, die als eine Steigerung der Führungskompetenz interpretiert werden können, weil Vorgehensweisen und Handlungsgrundsätze der Mitarbeiterführung überdacht und konkrete Verbesserungsideen benannt wurden.

7. Der Bereich „*Widerstand an der Basis*“, der die kritische Reflexion des Führungsverhaltens auslöste, zeigt deutlich, wie sensibel Veränderungsprozesse

implementiert werden müssen. Widerstand entsteht zumeist dann, wenn Mitarbeitende von neuen organisatorischen Wandlungsprozessen „vor den Kopf gestoßen“ sind, weil sie zu wenig informiert oder beteiligt wurden. Im Falle des Bildungswerkes zeigte sich der Widerstand zum einen darin, dass in einem Bezirk die Ehrenamtlichen nicht mehr bereit waren Veranstaltungen anzubieten. Zum anderen stießen die neuen Formulare, die im Zuge von LQW erarbeitet wurden und an die Ehrenamtlichen verschickt wurden, auf deren Unverständnis und es kam der Vorwurf unnötiger Bürokratie, der sich in empörten telefonischen Anrufen im Bildungswerk und an den Hauptgeschäftsstellen äußerte. Ehrenamtliche fühlten sich übergangen und/oder zu spät bzw. unzureichend informiert. Allerdings muss auch hierbei die Problematik der Größe des Bildungswerkes erwähnt werden, die eine flächendeckende Partizipation erschwert. Argyris und Schön (1996) verweisen z.B. darauf, dass einzelne Aggregationsebenen gelernt haben, während andere von diesem Lernprozess ausgeschlossen blieben. Die Folge dessen ist, dass sich zwar die handlungsleitende Theorie der am Prozess aktiv Beteiligten im Bildungswerk verändert hat, aber nicht die des Ehrenamtes, was zu Irritationen führte. Allerdings wird hier schon die Problematik organisationalen Lernens manifest, denn nur die am Prozess beteiligten Mitarbeitenden haben gelernt, obwohl es Veränderungen der handlungsleitenden Theorie der Organisation gab. Alle anderen Mitarbeitenden, die dieser Aggregationsebene, dem Qualitätsmanagementteam, nicht angehörten, waren nicht aktiv am Doppelschleifen-Lernen der Organisation beteiligt, waren aber dennoch davon betroffen. Deutlich zeigt sich eine Ungleichzeitigkeit von Lernprozessen derartiger Entwicklungsprozesse, was auf einen weiteren Vermittlungsbedarf verweist, beispielsweise durch eine verstärkte und gezielte Vorabinformation aller Mitarbeitenden und mehr Zeit in der Vorbereitung eines derartigen Prozesses.

Betrachtet man insgesamt die Ergebnisse, die hier überblicksartig dargestellt wurden, kann man organisationale, aber insbesondere zahlreiche individuelle Lernprozesse erkennen. Deutlich ersichtlich wurde ebenso, dass organisationales Lernen nicht identisch mit der Summe individueller Lernprozesse ist. Aus pädagogischer Perspektive scheint die „Verbesserung der Professionalität“ am interessantesten, weil sich hier in vielfältiger Weise das Bildungswerk als auch die Mitarbeitenden entwickelt haben und damit eine professionellere Bildungsarbeit geschehen kann. LQW wird in diesem Fall als ein didaktisch-methodisches Instrument der Organisations- und Personalentwicklung betrachtet, welches sowohl „single-loop Lernen“ als auch „double-loop Lernen“ ermöglichte. Die Lernebene des „deutero-learning“ konnte allenfalls ansatzweise Anschluss finden. Beispielsweise finden sich Überlegungen hierzu in den Prozessbeschreibungen im Selbstreport wieder. Um „deutero-learning“ noch stärker zu fokussieren, müsste das Lernen der Mitarbeitenden und der Organisation, neben dem Alltagsgeschäft, verstärkt als ein zentraler Wert betrachtet werden, so dass auch entsprechende Interventionen in der Zukunft folgen können. Beispielsweise indem die Prozessbeschreibungen als Lernbeschreibungen dienen und in zukünftige Vorhaben integriert werden. Insbesondere die Führungskräfte müssten noch stärker in die Verantwortung gehen und Lernprozesse anregen und fördern und im Sinne einer Ermöglichungsdidaktik denken und agieren. Schließlich haben die Ergebnisse auch darauf hingewiesen, dass ein solch perturbierender Prozess der Qualitätsentwicklung durch andere parallele Veränderungsmaßnahmen erschwert wird und sie diesen gefährdet.

Zieht man eine Bilanz, lässt sich sagen, dass das Bildungswerk des Bayerischen Bauernverbandes auf dem Weg zu einem professionellen Bildungsanbieter ist. Dazu beigetragen hat hierbei eine sehr engagierte und motivierte Auseinandersetzung der Mitarbeitenden mit LQW und mit ihrer eigenen täglichen Arbeit. Zudem kann auch festgehalten werden, dass sich LQW sowohl für die Organisation als auch deren Mitarbeitende im Hinblick auf die Verbesserung der pädagogischen Professionalität als geeignet erwiesen hat.

Einflussfaktoren im Implementierungsprozesses des Bildungswerkes

Für den Prozess förderlich empfunden wurde der „*Sinnbezug und der praktische Nutzen von LQW für die Mitarbeitenden*“. Es summieren sich die gute Anschlussfähigkeit der Inhalte an die tägliche Arbeit und der eindeutig praktische Nutzen der Veränderungen, die die tägliche Arbeit erleichterten (aber nicht der Ehrenamtlichen, s. Formulare). Ursprüngliche Ziele, subjektive Wünsche und Intentionen sowie das kommunizierte Steuerungsinteresse, mit dem LQW eingeführt wurde, konnten in den Ergebnissen des Prozesses wiedergefunden werden. Ferner als förderlich empfunden wurde die Arbeit in den Arbeitsgruppen „*als Ort sozialer Kommunikation und Kooperation*“. Sie wurden als sehr gewinnbringend, effektiv und interessant bewertet, weil sie Partizipation, offene Diskussionen, Perspektivenverschränkung und damit eine konstruktive Wissenserweiterung ermöglichten. Eine derartige Situation wäre ohne den Auslöser LQW im Bildungswerk nicht geschehen. Aus genannten offenen Diskussionen der unterschiedlichen Ebenen und dem internen kooperativen Umgang lässt sich zudem auf einen weiteren prozessförderlichen Aspekt schließen, nämlich auf „*das Lern- und Unternehmensklima im Bildungswerk*“. Es herrschte in den Arbeitsgruppen ein sehr kollegialer und fairer Umgang, die Mitarbeitenden der unterschiedlichen Hierarchien kamen zu Wort und konnten Kritik äußern, die aufgenommen wurde. Im Bildungswerk ist deutlich ein starkes „Wir-Gefühl“ identifizierbar, das sich ebenfalls an einer immens niedrigen Fluktuation, an generationenübergreifender Zugehörigkeit der Mitarbeitenden, einer starken Identifikation mit dem Bauernverband und der hohen Anzahl an ehrenamtlichen Mitarbeitenden zeigt. Als nützlich für organisationale Lernprozesse kann schließlich auch der selbstevaluative Charakter von LQW in Form des Schreibens des Selbstreports benannt werden. Der Selbstreport kann als das eigentliche „*Impulsinstrument*“ sämtlicher Lern- und Entwicklungsprozesse betrachtet werden, denn hierdurch kam es zu einer intensiven kommunikativen und reflexiven Auseinandersetzung mit der eigenen Arbeit und der gesamten Bildungsarbeit im Bildungswerk. Durch diese Reflexion wurden veränderte Perspektiven angestoßen, aber auch neue Ideen der täglichen (Bildungs-)Arbeit entwickelt. Typische Forderungen von LQW, wie beispielsweise, dass man statt „regelmäßig“ und „bei Bedarf“ im Selbstreport konkrete Angaben machen muss, führten zu einer Intensivierung der Auseinandersetzung und zu mehr Struktur, Regelmäßigkeit und Transparenz. Ein weiterer wichtiger Punkt, der durch den Prozess des Schreibens identifiziert werden konnte, war eine Zunahme an Verbindlichkeit bisheriger informeller Absprachen.

Als prozessbehindernd und -hemmend wurden an vielen Stellen *die theoretischen Begrifflichkeiten, die wissenschaftlichen und theoretischen Bezüge* und die teilweise unverständlichen Visualisierungen im Handbuch kritisiert. Vieles davon war für die Mitarbeitenden begrifflich nicht anschlussfähig und wirkte insgesamt demotivierend. Anzumerken ist nochmals, dass die Mitarbeitenden des Bil-

dungswerkes keinerlei akademisch pädagogische Vorbildung haben, lediglich die pädagogische Mitarbeiterin. Ebenfalls besitzen nur vereinzelte Führungskräfte eine pädagogische Aus- bzw. Weiterbildung. So mussten z.T. Sätze im Handbuch immer wieder gelesen und Wörter bzw. pädagogische Fachbegriffe regelrecht „übersetzt“ werden. Dies verweist auf die Differenz zwischen dem professionellen pädagogischen Wissen der Mitarbeitenden und den Anspruch von LQW. Allerdings sind viele dieser Begriffe pädagogische Fachbegriffe und Inhalte, die für eine „Professionalisierung“ bzw. ein professionelles Arbeiten in der Erwachsenenbildung wichtig und unumgänglich sind. Dies schließt eine aktive, reflexive Auseinandersetzung mit pädagogischen Fachtermini und Inhalten ein. Eine große Hilfe war in diesem Kontext für das Bildungswerk die seit Beginn des Prozesses hinzugezogene *externe Beraterin*, welche die Plenumsitzungen moderierte und den Prozess im Bildungswerk *als „critical friend“* begleitete. Die Organisationsberaterin verfügte über wesentliche Strukturkenntnisse in LQW als auch eine andragogische Ausbildung, was als sehr förderlich empfunden wurde. Die Beraterin nahm in diesem Prozess, neben der Moderation der Sitzungen und einem Coaching der Arbeitsgruppen, vorwiegend eine didaktisch-methodische Vermittlerrolle ein, d.h., dass sie an vielen Stellen zwischen dem theoretischen Inhalt/den Begrifflichkeiten und dem Kenntnis- bzw. Wissensstand der Mitarbeitenden vermittelte. Durch die Prozessbegleitung der Beraterin wurde der Entwicklungs- und Veränderungsprozess unterstützt, indem Situationen arrangiert wurden, in denen die Beteiligten zu eigenen Erkenntnissen und Vorschlägen gelangen konnten und damit die Selbststeuerungsfähigkeit gefordert und gefördert wurde. Gleichzeitig wirkte sich dies auf die Motivation der Beteiligten aus. Ebenso hilfreich war die Spiegelung der Umweltperspektive in das Bildungswerk durch die externe Beraterin, die durch ihre Stellung in diesem Prozess neue Impulse und Anregungen geben konnte. Gerade die Problematik der Diskrepanz zwischen theoretischen Begrifflichkeiten und der Praxis bzw. dem Kenntnisstand des nicht-pädagogisch und akademisch vorgebildeten Personals verweist zum einen auf die notwendige Weiterbildung des Personals, zum anderen auch auf die Problematik vieler Modelle, die aus der Wissenschaft heraus entwickelt und dann in ihrer Terminologie auf die Praxis übertragen werden.

Ausblick

Die Studie konnte deutlich aufzeigen, dass durch die Einführung von Qualitätsmanagement in einem Bildungsträger unterschiedlichste intentionale und zum Teil nicht-intentionale Wirkungen entstehen. Viele der identifizierten individuellen und organisationalen Lernprozesse wurden direkt von LQW initiiert und andere entstanden aufgrund weiterer systeminterner Entwicklungen wie die parallele Einführung einer weiteren Maßnahme. Die Mitarbeitenden haben durch die vielfältige Auseinandersetzung mit ihren täglichen Handlungsfeld ihre pädagogische Professionalität verbessert. Damit kann LQW durchaus als ein didaktisch-methodisches Instrumentarium betrachtet werden, welches Lernprozesse arrangiert und fördert. Inwiefern die Vision einer permanent lernenden Organisation im Bildungswerk verwirklicht wurde aus der Fallstudie noch nicht gefolgert werden. Ansatzpunkte wie z.B. der Entwicklungsworkshop bieten aber eine gute Grundlage zukünftiger Entwicklungsschritte. Ebenso damit verbunden ist eine Steigerung der Lernfähigkeit des Bildungswerks die durch entsprechende weitere Gestaltungsarrangements gesteigert werden kann.

Ebenso hat die Studie vielerlei Anschlusspunkte als auch Handlungsfelder aufgezeigt, in denen in der Erwachsenenbildung Tätige im Kontext von Organisations- und Qualitätsentwicklung Anschlüsse finden können. Allerdings gibt es im Bereich Organisationsentwicklung, Qualitätsmanagement, systemisches Management und den Konzepten zu organisationalen Lernen noch Weiterbildungs- und Fortbildungsbedarf für die Erwachsenenbildner/-innen. Ebenso bedarf es einer professionstheoretischen Klärung inwiefern zu genannten Gebieten weitere Wissensanschlüsse geboten werden können. Insbesondere die Transformation innerbetrieblicher Deutungsmuster impliziert die Notwendigkeit eines pädagogischen Wissenstransfers. Ein professionelles und wissenschaftliches Lehr-Lernwissen in ermöglichungsdidaktischen Überlegungen, in der betrieblichen Aus- und Weiterbildung, in der Organisationsberatung und Personalentwicklung, ebenso in Gruppenmoderationen, in Coachings und Trainings stellt die Grundlage der anfangs genannten neuen Handlungsebene dar.

Ebenso steht das nicht-pädagogische Personal im Blickfeld dieser Auseinandersetzungen, denn insbesondere in dieser Einrichtung wurde Weiterbildung von Nicht-Pädagogen ausgeführt. Wie diese Fallstudie gezeigt hat, gibt es oft Aus- und Weiterbildungsbedarf, um professionelle Erwachsenenbildungsarbeit zu betreiben. Die Einführung von Qualitätsmanagement kann pädagogische Professionalität entwickeln und ausgestalten helfen.

Literatur:

- Argyris, Chris/Schön, Donald A. (1996): Die lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis. Stuttgart.
- Arnold, Rolf (2000): Organisationslernen. In: Geißler, Karlheinz (Hg.) (1998): Handbuch Personalentwicklung – beraten, trainieren, qualifizieren; Konzepte, Methoden und Strategien. Köln. Kap. 5.16, S. 1-13.
- Bateson, Gregory (1985): Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. Frankfurt a. M.
- Ehres, Christiane/Heinen-Tenrich, Jürgen/Zech, Rainer (2001): Das lernerorientierte Qualitätsmodell für Weiterbildungsorganisationen. 2. Auflage. Hannover.
- Grieffhammer, Silke (2005): Die Einführung von Qualitätsmanagement als organisationaler Lernprozess. Eine Fallstudie über die Wirkung der Lernerorientierten Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW). Diplomarbeit. Otto-Friedrich-Universität Bamberg.
- Merchel, Joachim (2001): Qualitätsmanagement in der Sozialen Arbeit. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster.
- Münch, Joachim (1995): Die lernende Organisation – eine Weiterentwicklung des lernorttheoretischen Ansatzes?. In: Arnold, Rolf/Weber, Hajo (Hg.): Weiterbildung und Organisation. Zwischen Organisationslernen und lernenden Organisationen. Berlin: Schmidt, S. 84-97.
- Probst, Gilbert/Büchel, Bettina (1998): Organisationales Lernen. Wettbewerbsvorteil der Zukunft. Wiesbaden.
- Zech, Rainer (2005): Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung. Das Handbuch – LQW 2. Hannover.

Silke Grieffhammer, Diplom Pädagogin/Andragogin, Freiberufliche Dozentin, Kapellenstr. 10, 96050 Bamberg, s.griesshammer@be-Train.de